

Experiencias estudiantiles en la pandemia: una mirada desde un enfoque fenomenológico.

Sergio Alexander Hoyos Contreras
Universidad de Pamplona
sergio.hoyos2@unipamplona.edu.co

Resumen

A través del método fenomenológico, desde una reflexión filosófica y teniendo como referente la participación de 30 estudiantes de 8 Universidades pertenecientes al Sistema de Instituciones de Educación Superior de Norte de Santander, sobre las experiencias estudiantiles en el contexto de la pandemia provocada por el COVID – 19. Estas experiencias se analizaron bajo el instrumento de una entrevista abierta cuya finalidad fue analizar las verbalizaciones de los estudiantes a través de 3 categorías: la brecha digital, las metodologías remotas del aprendizaje y el aprendizaje autónomo y la identidad universitaria desde un contexto relacional. Los resultados ratifican la atipicidad de las experiencias con las apuestas investigativas de la bibliografía abordada, además nos abren a nuevas preguntas de investigación y a la relevancia que tendrán estos tiempos para nuestras Instituciones de Educación Superior en los contextos remotos que nos planteó la pandemia.

Palabras clave: Aprendizaje Autónomo, Brecha Digital, Identidad Universitaria, Método fenomenológico, Nativos Digitales.

Abstract

Through the phenomenological method, from a philosophical reflection and taking as a reference the participation of 30 students from 8 Universities belonging to the System of Higher Education Institutions of Norte de Santander, about student experiences in the context of the pandemic caused by COVID - 19. These experiences were analyzed using the instrument of an open interview, which purpose was to analyze the verbalizations of the students through three categories: the digital breach, remote learning methodologies and autonomous learning, and university identity from a relational context. The results confirm the atypical nature of the experiences with the investigative stakes of the bibliography addressed, while leading to new research questions and the relevance that these times will have for our Higher Education Institutions in the remote contexts that the pandemic posed to us.

Keywords: Independent Learning, Digital Divide, University Identity, Phenomenological Method, Digital Natives.

Proyecto de Investigación: Medios, comunicación y sensibilidad. Problemas ontológicos, políticos y estéticos en el entramado tecno-cultural contemporáneo. Financiado por Sistema de Investigaciones Universitario, Universidad de Pamplona.

Introducción

El presente trabajo, tiene por objeto ofrecer una reflexión sobre las experiencias cotidianas que los estudiantes universitarios colombianos, enfrentaron a lo largo de la pandemia que nos arrojó a una metodología remota con el fin de dar continuidad a los distintos procesos de Educación Superior realizados por las IES pertenecientes al SIES+ en Norte de Santander.

El objetivo de este, es ofrecer una radiografía de la situación de los estudiantes en el contexto de la pandemia a partir de 3 categorías: la brecha digital, las metodologías remotas del aprendizaje y el aprendizaje autónomo y la identidad universitaria desde un contexto relacional, teniendo como relevante el salto a la educación remota ocasionada por el COVID-19.

Dicha radiografía se elaboró a partir de 30 entrevistas realizadas a 30 estudiantes de 8 IES pertenecientes al SIES+. Estas entrevistas tuvieron el formato de un diálogo abierto sobre distintas situaciones cotidianas que enlazaban con las categorías de análisis del presente trabajo. De los 30 jóvenes 27 fueron de estudios de pregrado y 3 de tecnologías; 15 pertenecientes a las fronteras geográficas de Norte de Santander y 15 fuera de ellas.

El principal resultado ratifica a través del método propuesto, el escape de los eventos de la cotidianidad a los estándares y la prioridad conceptual y práctica que la educación debe brindar a la experiencia como una categoría de análisis filosófica, escapando un poco de los sesgos empírico-positivos que impiden una mirada de una realidad desfragmentada.

Desarrollo del trabajo

Diseño: Un método fenomenológico.

El discurso pedagógico ha caído en un tecnicismo que pretende desde reflexiones de carácter empírico-positivo, validar los conocimientos y las afirmaciones sobre el arte de enseñar, reduciendo la pedagogía a un evento estrictamente cuantificable. Este paradigma, además de nocivo cuando hace parte de un sesgo y no de una amalgama de posibilidades de pensar los problemas relacionados con el fenómeno pedagógico. De esta manera, el método planteado para esta investigación, fue el método fenomenológico (Eisenbach & Greathouse, 2020) de origen filosófico, que pretende abordar el problema de la educación más desde una ontología relacional que desde una estandarización de datos, que será el propósito de diversos trabajos en la presente publicación.

El método fenomenológico inspirado en la Fenomenología material del filósofo vietnamita nacionalizado francés Michel Henry (1922-2002), a partir la concepción de la inmanencia radical como forma de vida, especialmente, como forma de vida en comunidad. En este sentido, la sociabilidad como hecho evidente de los entornos educativos, en el marco de la pandemia refirió una transformación de su comprensión ontológica, al replantear el ejercicio de los roles y las identidades en los procesos de aprendizaje llevados a cabo por los estudiantes. Así pues, esta investigación, buscó a través de los postulados de Michel Henry, esbozar a partir de este método, entendiendo el método fenomenológico como:

La cuestión del método está vinculada a la fenomenología por un nexo tan estrecho que la segunda parece definirse por el primero, como un método precisamente, y un método específico. El concepto mismo de «fenomenología» indica esta particularidad como método, de tal modo que ésta en se presenta en primer término como una «concepción metodológica» según la declaración explícita de Heidegger en *Ser y tiempo* (Henry, 2009, p. 97).

Así, dicho método basa sus resultados más en el plano de una ontología relacional, que, en una pretensión de demostración taxativa a partir de datos específicos, ratificando el siguiente postulado:

Cuando por primera vez los hombres se acercaron lentamente los unos hacia los otros, cargando pilas de pieles secas, sacos de grano o de sal, entornaron los ojos puestenían que ver lo que nunca se ve: el trabajo incluido en esas mercancías, el trabajo vivo (Henry, 2009, p. 182). La materialización de dicho método, se da a partir de 3 estaciones: Encuentro, verbalización y concreción.

Un encuentro virtual realizado con cada uno de los treinta (30) estudiantes participantes en la investigación, en donde a partir de un diálogo fresco, pudieran expresar ese trabajo vivo de las experiencias formativas en el marco de la pandemia; seguido de una verbalización que implicó una muestra de carácter personal, con sus propias palabras, juegos, estructuras para referirse, o nombrar a cada uno de estos 'acontecimientos' vividos en el marco de la pandemia; y por último, una concreción que pretende presentarse a la manera de una síntesis por el autor de la investigación.

Cabe anotar desde esta perspectiva para el enfoque fenomenológico de Michel Henry, los datos son algo más de que verbalizaciones numéricas, corresponden más a un análisis de la experiencia. Entendiendo la categoría de experiencia en esta clave, este análisis de la realidad entiende la experiencia:

La vida es la subjetividad absoluta en tanto en cuanto se experimenta a sí misma y no es otra cosa que eso, el puro hecho de experimentarse a sí misma inmediatamente y sin distancia. He aquí pues lo que constituye la esencia de toda comunidad posible, lo que está en común. En modo alguno una cosa sino esta donación original en calidad auto-donación, la experiencia interior que tiene de sí todo lo que está vivo y que está vivo únicamente en y por esta experiencia que tiene de sí (Henry, 2009, p. 212)

En este sentido, los datos configuran una materialización necesaria desde distintos enfoques. Sin embargo, su dictamen no agota la reflexión. A pesar que estos son el lenguaje de la ciencia y el conocimiento para nuestro siglo (Pinker, 2019, p. 25) a través de estos siempre hay una imprecisión cuando lo referido son fenómenos sociales (Adorno, 2001, p. 41), especialmente vistos desde la cotidianidad de las subjetividades y de las experiencias propicias para cada escenario, de manera particular del escenario educativo.

La apertura verbal y los distintos componentes dan razón de este diseño, en donde el encuadre de la información es remplazado por una apertura a la escucha de los contextos y de las experiencias con el fin de ofrecer una mirada concreta del fenómeno discutido. Por encima de cualquier pretensión científicista, la investigación leída desde esta clave, busca armonizar un encuentro de saberes y especialmente de presencias y experiencias a través de una mirada rigurosa y respetuosa de los límites y los contextos, sin un desprecio por los datos y radicalizando la necesidad de relatar distintas experiencias a través de distintos contextos.

Participantes

Los participantes de en dicha investigación son 30 jóvenes estudiantes activos de las algunas IES presentes en el Sistema de Instituciones de Educación Superior del Norte de Santander (SIES +), cuyas edades están entre los 18 y los 25 años, y cuyos programas académicos de pregrado (27) y tecnológicos (3) están en diversas áreas del conocimiento, según la clasificación del SNIES en: a) Agronomía, Veterinaria y afines, b) Bellas Artes, c) Ciencias de la Educación, d) Ciencias de la Salud, e) Ciencias Sociales y Humanas, f) Economía, Administración, Contaduría y afines; g) Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines; y h) Matemáticas y Ciencias Naturales. Estos jóvenes, gracias a la gran oferta de Educación Superior ofrecida por las IES el Norte de Santander, provienen de distintas regiones en el país, haciendo del departamento, un lugar que alberga un considerable número de estudiantes foráneos del Oriente y la Costa Caribe colombiana. Sin embargo, para esta muestra, catalogaremos como Norte de Santander y Fuera de Norte de Santander, para poder segmentar el impacto de la muestra intra y extra muros de nuestra delimitación geográfica. Para ambas categorías, se escogieron 15 estudiantes de Fuera de Norte de Santander y 15 estudiantes de Norte de Santander. En ese sentido, también de la muestra de los 30 estudiantes, participan en ella de todas las áreas del conocimiento establecidas por el SNIES.

Las 8 IES de las que participaron estudiantes en esta muestra fueron: Universidad de Pamplona (Sede Pamplona y Extensión Villa del Rosario), Universidad Simón Bolívar, Universidad Libre de Colombia (Seccional Cúcuta), Universidad de Santander (Sede Cúcuta), Instituto Técnico de Educación Rural, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Francisco de Paula Santander (Cúcuta y Ocaña), Fundación de Estudios Superiores (FESC).

Por resguardo de sus identidades, se conserva de manera anónima la participación de los estudiantes en la presente investigación.

La muestra es limitada, ya que el objeto de la investigación está afianzado en la posibilidad de ofrecer una radiografía de las experiencias vividas por los jóvenes universitarios en el contexto de la pandemia a través de una reflexión de carácter filosófico. La selección se hizo de manera aleatoria por medio de la recomendación de los profesores participantes en círculos académicos de Educación Superior con el fin de lograr una muestra heterogénea y diversa de experiencias estudiantiles en contextos de pandemia. El número y la edad fueron factores determinantes ya que, por la metodología del instrumento a emplear, como lo es la entrevista abierta, debía ser restringida de tal manera que cada participante contara con el tiempo suficiente para poder narrar sus distintas experiencias.

Tabla 1. Radiografía estudiantes participantes en la investigación.

<i>Estudiante</i>	<i>IES</i>	<i>Área del Conocimiento (según SNIES)</i>	<i>Lugar de procedencia</i>
Estudiante 1	Unipamplona - Pamplona	Agronomía, Veterinaria y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 2	Unipamplona –Villa del Rosario	Ciencias de la Salud.	Norte de Santander.
Estudiante 3	UFPS – Ocaña	Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 4	UDES	Ciencias de la Salud.	Norte de Santander.
Estudiante 5	FESC	Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 6	Unilibre	Economía, Administración, Contaduría y afines	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 7	ISER	Agronomía, Veterinaria y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 8	Unisimón	Ciencias Sociales y Humanas.	Norte de Santander.
Estudiante 9	Uniminuto	Economía, Administración, Contaduría y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 10	Unipamplona - Pamplona	Bellas Artes.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 11	UDES	Ciencias de la Salud.	Norte de Santander.
Estudiante 12	ISER	Ciencias Sociales y Humanas.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 13	Unisimón	Ciencias Sociales y Humanas.	Norte de Santander.
Estudiante 14	Unipamplona - Pamplona	Bellas Artes.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 15	Unilibre	Ciencias Sociales y Humanas.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 16	UDES	Ciencias de la Salud.	Norte de Santander.
Estudiante 17	Unipamplona –Villa del Rosario	Agronomía, Veterinaria y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 18	UFPS – Ocaña	Ciencias Sociales y Humanas.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 19	Unipamplona - Pamplona	Matemáticas y Ciencias Naturales	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 20	ISER	Agronomía, Veterinaria y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 21	FESC	Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 22	Unipamplona –Villa del Rosario	Matemáticas y Ciencias Naturales.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 23	ISER	Agronomía, Veterinaria y afines.	Fuera de Norte de Santander.

<i>Estudiante</i>	<i>IES</i>	<i>Área del Conocimiento (según SNIES)</i>	<i>Lugar de procedencia</i>
Estudiante 24	Unilibre	Economía, Administración, Contaduría y afines.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 25	Uniminuto	Economía, Administración, Contaduría y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 26	FESC	Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 27	UFPS- Ocaña	Ciencias Sociales y Humanas.	Fuera de Norte de Santander.
Estudiante 28	Unilibre	Economía, Administración, Contaduría y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 29	Uniminuto	Economía, Administración, Contaduría y afines.	Norte de Santander.
Estudiante 30	Unisimón	Ciencias Sociales y Humanas.	Norte de Santander.

Instrumentos

El formato que se empleó para la investigación fue una entrevista realizada a los 30 estudiantes participantes en la investigación. De manera previa, vía correo electrónico se enviaba la invitación a los estudiantes con 5 preguntas que serían el tema de conversación más allá de un monólogo rígido, lo que se propiciaban eran contextos de diálogo en donde el estudiante sintiendo una conversación informal, pudiera relatar con serenidad sus experiencias en la pandemia. Para un acercamiento de las experiencias es fundamental que cada participante se sienta tranquilo y quiera realizar sus aportes a partir de su propia estructura. Las preguntas que sirvieron de guía fueron:

1. ¿En qué ha modificado la pandemia tu vida y la de tu familia?
2. ¿Cómo ha sido tu experiencia en las clases remotas en términos generales?
3. ¿Cuál consideras que es la lección principal que la pandemia nos está dejando?
4. ¿Qué es lo que más extrañas y lo que menos extrañas de la presencialidad?
5. ¿Cómo ha sido tu aprendizaje y el de tus compañeros durante la pandemia?

Cada pregunta recogía en algún sentido los temas que favorecerán la discusión de la investigación, en un lenguaje que traducen a contextos experienciales las categorías de análisis de la investigación presentes en la discusión. Siendo seguidores de la máxima ciceroniana: “Dos cosas ha de tener en cuenta a la vista el orador (investigador para nuestro caso) en cada una de sus acciones: qué es lo que conviene y qué es lo que da buen resultado” (Cicerón, II, 13, 8).

Procedimientos

Los estudiantes fueron contactados por correo electrónico en donde se les agendaba una cita vía video-llamada, con un breve resumen de la investigación y sus fines, además de los formatos de con sentimientos informados debidamente diligenciados.

Las entrevistas fueron realizadas por el investigador, tomando apuntes de los aspectos relevantes en algunos y dejando grabación en las situaciones en que los estudiantes lo permitieron, que fueron 17.

Resultados

Por la naturaleza de la investigación, es complejo llegar a resultados taxativos basados en 3 cuestiones: la limitación de la muestra, la materialización de las entrevistas y en enfoque metodológico. De esta manera, quisiera ofrecer dos clarificaciones puntuales para poder entrar a la discusión de las categorías planteadas al inicio. Primero, la relación indisolubles de las experiencias de los estudiantes con la literatura abordada: cada estudiante desde su experiencia y desde la verbalización de la misma, ratificaba experimentar las categorías planteadas como hipótesis para este trabajo; y segundo: la limitación de las ciencias sociales por estandarizar algunas experiencias (Wallerstein, 1999, p. 201), por encontrar una fuente para absorber esos puntos de fuga de la realidad que escapan a cualquier estándar pero que no limitan las esferas de la experiencia. Siempre habrá un espacio de la experiencia que, al escapar de la cuantificación, nos permita hacer una reflexión y a partir de allí establecer un aporte a la experiencia del conocimiento.

Discusión

Las limitaciones de la brecha digital.

“Al fin y al cabo, uno debe salvarse o condenarse por sí mismo, porque si hay pobres y ricos, o buena y mala educación, depende de la actitud que cada uno tenga ante la vida” (Vega, 2015, p.226).

La premisa que quisiera someter a juicio en este apartado es: la brecha digital es una manifestación de la brecha de desigualdad, propias del apartheid educativo al que está sometida la educación superior en Colombia. De esta manera, referirnos a la brecha digital, tiene como antesala una situación crítica de desigualdad que, a partir de lo expresado por los estudiantes en las conversaciones, se agudizaron en los contextos de pandemia.

La desigualdad en el acceso a oportunidades educativas por la vía digital aumenta las brechas preexistentes en materia de acceso a la información y el conocimiento, lo que —más allá del proceso de aprendizaje que se está tratando de impulsar a través de la educación a distancia— dificulta la socialización y la inclusión en general. Es preciso entender estas brechas desde una perspectiva multidimensional, porque no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, que son desiguales entre estudiantes, docentes y familiares a cargo del cuidado y la mediación de este proceso de aprendizaje que hoy se realiza en el hogar. Por lo mismo, es central que las políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología comiencen por reconocer estas diferentes dimensiones que estructuran las desigualdades sociales en la región y trabajar intencionalmente para revertirlas. (CEPAL-UNESCO, 2020).

La brecha digital no es otra cosa que la materialización de uno de los múltiples rostros de la brecha de desigualdad, y en este sentido, una materialización tecnológica de las desigualdades.

De esta manera, en la denominada virtualidad, los estudiantes experimentaron dos enfoques de la desigualdad: por un lado, la brecha de desigualdad y por el otro la brecha digital. Las limitaciones socioeconómicas de los hogares y las crisis que se agudizaron en los distintos escenarios de la pandemia y el aislamiento social, crearon una situación *sui generis* para nuestros jóvenes universitarios: los foráneos tuvieron que volver a casa y desde allí enfrentar no solamente la pandemia, sino todas sus consecuencias.

En todos los países, en todos los continentes, uno de los principales objetivos de las instituciones educativas y del gasto público en educación es permitir cierta movilidad social. El objetivo es reivindicado en que todo mundo pueda tener acceso a una educación, sin importar sus orígenes sociales (Piketty, 2013, p. 534).

Sin embargo, el sistema educativo colombiano está atravesado por un apartheid educativo, en donde según la clasificación, la condición socio-económica de los estudiantes, permitirá o no el acceso a escenarios de educación superior clasificados en las variantes de élite, no-élite, calidad y costo (García & Ceballos, 2019, p. 47). Dicho apartheid, nos muestra que, desde el hecho de la permanencia de los estudiantes en nuestras IES, ya muestra una situación respecto a su movilidad social. La participación de los estudiantes en procesos de Educación Superior ya es un proceso, que los coloca en cierto status socio-económico a partir de las moviidades sociales comparadas con diversos jóvenes de círculos sociales cercanos.

9 estudiantes participantes en la investigación buscaron un trabajo informal dentro de la pandemia para poder solventar los gastos de sus hogares y aprovechando la virtualidad de las clases. La economía quebrantada del país, unido a las crisis que atravesaban sus hogares, les impidió dedicarse exclusivamente a las clases remotas en sus universidades, ya que peligraban especialmente dos factores: la permanencia de ellos en los programas académicos y la situación económica de sus hogares debido a las medidas tomadas en la emergencia sanitaria.

El lenguaje neoliberal de las empresas, que se ha trasladado a la educación, especialmente a la educación superior en los términos de 'eficiencia', 'productividad', 'calidad', 'excelencia' (Vega Cantor, 2015, Pp. 190-207), entre otras categorías que buscan hacer del ejercicio académico, un ejercicio eficaz a la luz de diversos estándares. No cesaron a lo largo de la pandemia. Por el contrario, se agudizaron en medio de la zozobra por una nueva forma de asumir de la administración de la educación de manera remota. Los estudiantes fueron partícipes de estos mecanismos. Especialmente en lo referido a la evaluación del conocimiento, sintieron nuevas expectativas por medio de la virtualidad, especialmente 18 de ellos reconocían en el recorrido de sus discursos, su bajo rendimiento académico dentro de la pandemia debido a las formas de evaluación del conocimiento, muy diferentes a las acostumbradas en la presencialidad. Estas formas modificaron sustancialmente, no solamente los números en sus registros académicos, sino sobre todo las formas de evaluación, demasiado verticales y conservadoras, aun en escenarios digitales. A pesar de las condiciones excepcionales de la pandemia, los modelos de evaluación se mantuvieron afianzando las prácticas de un modelo universitario basado en la competitividad.

Según el informe Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al COVID-19, en Colombia, para el año 2017, tan solo el 69% de la población urbana y el 37% de la población rural, tenían acceso a internet en sus hogares (CAF et al., 2020), catalogándolo como resiliencia de hogares digitales. El acceso a la red, como un recurso fundamental en la educación presencial, y como una conditio sine qua non para la educación universitaria en la pandemia, tenían muchas restricciones en los territorios de donde provenían 18 de los estudiantes de la muestra: el alto costo en el servicio deficiente, la escasez de banda en los municipios de origen, la deficiencia de los equipos, entre otras variantes, limitaron los procesos de aprendizaje y más allá de la improvisación gubernamental en el trato tecnológico de la educación en la pandemia, generaron una serie de crisis en los estudiantes universitarios para poder cumplir con los objetivos de sus planes de estudios.

La clasificación de nativos digitales, nos llevaba a una posible ventaja para la consolidación de los ambientes remotos de aprendizaje durante la pandemia, sin embargo, 24 estudiantes de la muestra seleccionada, reconocieron que previo a la pandemia no reconocían plataformas de aprendizaje hoy generalizadas en nuestras prácticas cotidianas, tan solo había un conocimiento sobre algunas como moodle o almacenamientos en la nube de distintos dominios. Empero, la categoría de nativo digital, dispone al consumo de internet en plataformas como redes sociales, ajenos a elementos formales del aprendizaje, lo que desató una crisis al enfrentarse a nuevos escenarios y nuevas disposiciones. El uso del internet tenía más un enfoque dirigido en actividades de esparcimiento que de escenarios de educación formal (Kincl & Štrach, 2021).

Por esta razón, la categoría para definir a los estudiantes es la de resilientes digitales (CEPAL-UNESCO, 2020). El esfuerzo individual que realizaron distintas familias e instituciones por permanecer en las dinámicas formales del aprendizaje, fue el que permitió la continuidad de los estudios superiores.

Identidad ¿Universidad presencial, virtual, sincrónica, asincrónica?.

“La vida es la experiencia de sí. Ahora bien, tal experiencia, una vez que es efectiva, es singular en su sentido radical, es necesariamente esta experiencia, esta experiencia irreductible a cualquier otra” (Henry, 2009, p. 212).

¿Cuál es nuestra identidad como estudiantes universitarios? ¿Consideramos que somos nativos digitales? 29 de 30 estudiantes participantes en esta investigación, manifestaron abiertamente sentirse estudiantes presenciales. Más allá de un lenguaje sentimentalista o nostálgico de la vida previa al distanciamiento social, lo que manifiestan es sentirse extranjeros en la educación sincrónica y asincrónica mediada por TICs. Foráneos de este modelo emergente, ratifican su identidad con el aula presencial, con el contacto personal, con sus campus universitarios. Estudiantes de ABC en la perspectiva de Jorge Wagensberg (2007), de Aula, Biblioteca y Cafetería. Estas categorías, cobran sentido en cada una de las intervenciones de los estudiantes, especialmente porque se considera que estos escenarios son los propicios para formarse para la vida. Así como el ABC constituyen un inicio para el abecedario, asimismo configura para ellos un inicio de su identidad como estudiantes universitarios.

27 estudiantes reconocieron no conocer la categoría de nativos digitales, a pesar de estar en el rango de edades y de tener contacto desde muy pronta edad con diversos dispositivos tecnológicos. Esta identidad con lo digital, como una ventaja no se vería materializada hasta el fin de la pandemia. En este sentido, 29 estudiantes participantes en la muestra manifestaron querer retornar a la educación presencial cuanto antes, teniendo en cuenta que consideran que los modelos remotos empleados en la pandemia fueron insuficientes para la realización de las distintas actividades académicas, especialmente en lo referido a aquellos cursos o asignaturas en las que el conocimiento de situaciones prácticas es suficiente.

Los roles en el aula digital se modifican sustancialmente, también desde una misiva empresarial (Komljenovic, 2021), en relación a los roles en el aula presencial. El contacto de los estudiantes es similar a quien sigue un video y su participación eficaz en la clase depende sustancialmente de su conexión a internet. De esta manera, los roles se definen a través de aparatos como teléfonos celulares (13 estudiantes) computadores personales (16 estudiantes) y tablets (1 estudiante). En ese sentido, 27 de los 30 estudiantes reconocen caer en distractores dentro de la red o de su entorno dentro de las clases que o no demandaban mucha atención o sencillamente no los atrapaban. El uso de las plataformas y de las distintas herramientas hacían que la comunicación

entre pareisse fortaleciera a través de grupos de whatsapp preferentemente. 29 manifestaron un repudio al aula digital y la necesidad inminente de volver a clases presenciales.

El uso del internet, antes y después de la pandemia, según el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2021), se disparó en una forma que llegó a triplicar el uso en 2019. Sin embargo, 26 estudiantes reconocen generar una dependencia mayor al internet y en ese mismo sentido, también 22 de ellos reconocen que previo a la pandemia la mayoría de tiempo del uso del internet era de origen recreativo, no de manera puntual enfocada al acceso ilimitado de información para fortalecer las dinámicas formales del aprendizaje.

La comparación de los usuarios digitales empleados en redes sociales u otras redes como videojuegos y demás, en relación a los empleados en ambientes virtuales de aprendizaje, ya que en los otros escenarios digitales empleados por los estudiantes, la familiaridad cotidiana con estas plataformas y los fines que persiguen los hacen disfrutar más su visita en dichos escenarios.

19 estudiantes manifestaron que el abordaje de sus clases muchas veces se hizo a través de la reproducción de una grabación debido a debilidades en la conexión a internet o de cruces de horarios con otras responsabilidades, en donde se resaltan las laborales, familiares y personales. El éxodo de sus hábitats universitarios, los hizo replantear no solo las formas de asumir los procesos de aprendizaje, sino también una transformación en las formas de aprender a situarse en lodigital.

Los paisajes sonoros, los ruidos del contexto, la mutación de los escenarios de aprendizaje y la forma de experimentar los lugares de vivencia, entre otros aspectos, replantearon las esferas de aprendizaje de los estudiantes. Un punto esencial para el desarrollo de la vida universitaria, especialmente se resaltan los paisajes sonoros y los contextos que, desde distintas locaciones en el plano rural y urbano, desde distintas regiones vivenciaron los estudiantes. El sonido de un automóvil, el cantar de un gallo, los sonidos de los hogares como electrodomésticos y otros, son situaciones con las que los estudiantes tuvieron que empezar a convivir a la hora no solo de atender sus clases sino también las jornadas de estudio personal. El paisaje sonoro, como una categoría de experiencia vital (Schafer, 1994), es fundamental, desde la pluralidad de los escenarios en donde los estudiantes asumieron sus estudios. El lugar de la experiencia se ha modificado y con él, también el impacto del aprendizaje. La imagen universitaria del claustro, que aísla de la realidad sonora del mundo para favorecer, cual precepto monacal, a través del silencio, las distintas actividades que allí se llevan a cabo, una vez más fueron transgredidas, y los estudiantes se vieron expuestos a los sonidos del mundo, de sus hogares, de sus entornos. Ese cambio, que pareciera superficial a la luz de los estándares y de las mediciones, involucra en un altísimo el papel del aprendizaje y de las distintas experiencias. Lo que pareciera ser solo ruido inminentemente es algo más allá de eso, es un ecosistema de experiencias sonoras que consciente, e inconscientemente van troquelando nuestra forma de interpretar la realidad, de conceder distintos escenarios en apariencia irreales (Schafer, 1994, p. 151) que pueden influir en cada uno de los procesos llevados a cabo, y no solo desde contextos educativos.

El papel y disposición al aprendizaje autónomo. “Que la crítica no se va a ejercer como la búsqueda de las estructuras formales que tienen valor universal, sino como la

indagación histórica a través de los acontecimientos que nos han llevado a construirnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos”. (Foucault, 2014, p. 57)

Antes de proceder en este momento de la discusión, quisiera ofrecer un esbozo sobre algunas características generales para comprender qué entiende el presente trabajo por aprendizaje autónomo. El aprendizaje autónomo es una corriente en el pensamiento pedagógico que traduce a los procesos de aprendizaje en un ethos más allá del momento de la enseñanza, es decir, hace de los procesos de aprendizaje atravesados por componentes cotidianos, que no solo se limitan a las actitudes y momentos concretos, para el aprendizaje autónomo coloca toda la fuerza y el protagonismo en el proceso del aprendizaje en quien ejerce el proceso, sin el protagonismo ajeno, desde las orientaciones pertinentes, y sin la tutela directa, pero sin negar la necesidad del aprendizaje colaborativo.

Otra definición de aprendizaje según Martínez (2005) y Martí (2005) citados por (Crispín Bernardo, 2011, p. 49): El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).

El aprendizaje autónomo es entonces una perspectiva pedagógica que nos plantea diversidad de expectativas de naturaleza filosófica, su raíz, surge de una concepción antropológica y de la manera en la que se entienden los procesos pedagógicos mismos, el siglo de las sociedades del conocimiento y de la era de la información no puede tener una misiva diferente al acercamiento indistinto y potenciado de los contenidos. Sin embargo, el rol social de la educación no era desconocido por los ilustrados, por el contrario, eran conscientes de la dimensión social del conocimiento y de sus variantes, aunque reservaban a la individualidad un privilegio exclusivo: “El ejercicio autónomo posibilita y estimula la creatividad, la necesidad de la observación, sin embargo su trabajo debe ser confrontado por todos los actores de la comunidad educativa e incluso por la sociedad en la cual interactúa” (Solórzano-Mendoza, 2017, p. 17).

Sin lugar a dudas, una de las barreras más significativas para los procesos educativos está enraizado en la falta de autonomía en distintos de sus agentes para emprender nuevos rumbos en la búsqueda del conocimiento, así mismo, en las restricciones de estos procesos a la solemnidad del aula o de los libros. Lejos de las tutelas de la presencialidad y del rigor de algunas normativas dentro del aula, la autonomía en el asumir las clases, en elaborar distintos trabajos, en conceder y conocer los tiempos estrictos a los créditos académicos, entre otros elementos.

Por un lado, 13 de los estudiantes partícipes en la investigación, planteaban que gracias a la virtualidad habían podido recuperar tiempo que anteriormente gastaban en desplazamientos dentro de sus lugares de estudios, especialmente las ciudades de Cúcuta y Ocaña, este tiempo sería invertido en actividades de la universidad.

Por otro lado, 14 estudiantes reconocían que la universidad se les volvió “solo estudio”, es decir, actividades complementarias a las estrictamente académicas, habían desaparecido por las dinámicas remotas, actividades que fortalecían distintos aspectos de la vida social y cultural, ya no estaban en el radar, y aunque 2 de ellos reconocieron que muchos de estos escenarios se planteaban virtualmente, ya no era lo mismo.

27 estudiantes coincidieron en la relevancia que adquirió su protagonismo, expresiones como “ha sido un año para aprender por uno mismo”, “hay que ponerse las pilas porque ya los profes no están encima de uno revisando las cosas” o “ahora entiendo que uno es el que le pone nivel a la universidad”, entre otras, ratificaban ese nuevo reto.

La asunción de estos retos desde los contextos, dieron una primacía significativa al aprendizaje autónomo. Ya que permitieron que los estudiantes descubrieran desde sí mismos las problemáticas a la hora de enfrentar las dinámicas del aprendizaje y de la profesionalización.

Las relaciones jerárquicas que se plantean en los escenarios universitarios, tuvieron otros roles en el desarrollo de sus actividades, por ejemplo, los padres de familia, para el caso de los estudiantes foráneos, los padres de familia, ajenos –en el plano cotidiano- a la vida universitaria de sus hijos, empezaron a relacionarse de primera mano con distintos escenarios de la cotidianidad de sus hijos y esto generó diversas realidades, especialmente en las esferas socioeconómicas. Una pregunta interesante para una investigación futura estará en revisar el papel protagónico de los padres de familia en los procesos de formación universitarios.

El aprendizaje en casa podrá ser un preámbulo a nuevas formas de trabajo en casa que se abren en el mercado a través de distintas oportunidades de interconexión, por esta razón, estas metodologías improvisadas en gran sentido, nos obligan a repensar no solo las categorías conceptuales de los procesos de aprendizaje, sino también la proyección profesional de los jóvenes en las IES.

Conclusión

Una de las premisas principales del siglo XXI se esfuerza en insistir en la necesidad de la vivencia o de la construcción de las sociedades de conocimiento y era de la información. Estas expresiones, contundentes para nuestro mundo, nos han planteado una serie de nuevos retos sobre cómo asumir los escenarios educativos en contextos universitarios.

Los paradigmas del sur global, nos invitan a leer con mayor atención las experiencias de los agentes de los procesos educativos universitarios, especialmente desde la lógica de una universidad de provincia, de frontera y de la periferia, que, de manera específica, nos exhorta a leer nuestros problemas locales a través de categorías que se adecúen a nuestras apuestas institucionales. Las experiencias, vistas desde un enfoque fenomenológico nos ayudan a realizar una reflexión más profunda, más específica y más contundente. Desde nuestros contextos de desigualdad, en América Latina, diversas expresiones de nuestra cotidianidad nos llevan a la necesidad de una precisión sobre nuestra cotidianidad.

Nuestra intuición no falla cuando nos recomienda que debemos replantear nuestra forma de ser en el mundo, mucho más en los contextos académicos. Las experiencias de

estos 30 jóvenes estudiantes nos implicaban a un fenómeno principal: las inconsistencias que hacen de nuestra realidad un contexto aleatorio, en donde las desigualdades, los contextos y las motivaciones influyen nuestros escenarios universitarios y modifican sustancialmente nuestro compromiso.

Hablar de experiencias estudiantiles de la pandemia, es hacer una excursión por las máximas vividas por el centro de nuestros esquemas educativos, con el fin de aprender a leer nuestra cotidianidad, más allá de los distintos enfoques de las teorías y del variado rostro de las prácticas.

Referencias

1. Adorno, T. W. (2001). Epistemología y ciencias sociales. Cátedra.
2. CAF, ELAC, C.-S. técnica del, Law, D. P. and, & LLC, Te. A. S. (2020). La Digitalización En América Latina Frente Al Covid-19. Cepal Caf Elac, 2–33.
3. CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, Santiago Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe de La Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura, 11, 11–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>
4. Cicerón. (2013). El orador. Madrid: Alianza.
5. Crispín Bernardo, M. L. (2011). Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana.
6. CAF, ELAC, C.-S. técnica del, Law, D. P. and, & LLC, Te. A. S. (2020). La Digitalización En América Latina Frente Al Covid-19. Cepal Caf Elac, 2–33.
7. CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Comisión Económica Para América Latina y El Caribe, Santiago Oficina Regional de Educación Para América Latina y El Caribe de La Organización de Las Naciones Unidas Para La Educación La Ciencia y La Cultura, 11, 11–13. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=9ccf4a39-7c50-43e4-856b-a09632daa7a2>
8. Eisenbach, B. B., & Greathouse, P. (2020). Stage-Environment Fit and Middle Level Virtual Learners: A Phenomenological Case Study. *RMLE Online*, 43(7), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1777808>
9. Foucault, M. (2014). ¿Qué es la Ilustración? Centro Editorial Facultad de Ciencias Humanas UNAL.
10. García Villegas, M., & Ceballos Bedoya, M. A. (2019). Abogados sin reglas. Ariel.
11. Henry, M. (2009). Fenomenología material. Encuentro.
12. Kincl, T., & Štrach, P. (2021). Born digital: Is there going to be a new culture of digital natives? *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 31(1), 30–48. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808811>
13. Komljenovic, J. (2021). The rise of education rentiers: digital platforms, digital data and rents. *Learning, Media and Technology*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1891422>
14. Piketty, T. (2014). El capital en el siglo XXI. Fondo de Cultura Económica.

15. Pinker, S. (2019). En defensa de la ilustración. Paidós.
16. Schafer, R. M. (1994). The soundscape. Destiny Books.
17. Solórzano-Mendoza, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. Dominio de las ciencias, 241-253.
18. Vega Cantor, R. (2015). La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la Educación Superior. Ocean Sur.
19. Wagensberg, J. (2007). El gozo intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligencia y la belleza. Tusquets.
20. Wallerstein, I. (1999). Impensar las ciencias sociales. Siglo XXI.